Early Journal Content on JSTOR, Free to Anyone in the World

This article is one of nearly 500,000 scholarly works digitized and made freely available to everyone in the world by JSTOR.

Known as the Early Journal Content, this set of works include research articles, news, letters, and other writings published in more than 200 of the oldest leading academic journals. The works date from the mid-seventeenth to the early twentieth centuries.

We encourage people to read and share the Early Journal Content openly and to tell others that this resource exists. People may post this content online or redistribute in any way for non-commercial purposes.

Read more about Early Journal Content at http://about.jstor.org/participate-jstor/individuals/early-journal-content.

JSTOR is a digital library of academic journals, books, and primary source objects. JSTOR helps people discover, use, and build upon a wide range of content through a powerful research and teaching platform, and preserves this content for future generations. JSTOR is part of ITHAKA, a not-for-profit organization that also includes Ithaka S+R and Portico. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Die direkte Methode in den höheren Klassen.

Die direkte Methode hat uns vor allem von den Fesseln einer verknöcherten und verknöchernden Überlieferung befreit. Sie hat ferner beim Kinde die sprachliche Schöpferkraft geweckt und hat es uns ermöglicht, einen weit grösseren Lesestoff im Klassenzimmer zu bewältigen und somit den Schüler mit besserem Erfolge in der gegebenen Zeit in den Geist der deutschen Literatur einzuführen. Daher denn auch ihr stets wachsender Einfluss.

Naturgemäss wurde die neue Methode zuerst in den Anfängerklassen angewandt, wo sie nach dem tötlichen Einerlei des ewigen Drills erfrischend und anregend wirkte. Sehr bald aber zeigte sich, dass nicht minder befriedigende Resultate erreicht werden können durch die Anwendung der neuen Lehrweise beim Lesen selbst der vorgeschrittenen Texte. Mehr und mehr versuchen Herausgeber des für Schüler und Studenten berechneten Lesestoffes, den jungen Lesern Hilfsmittel an die Hand zu geben, wodurch der Wortschatz erweitert und der Inhalt verständlich gemacht werden mit möglichst geringer Benutzung des deutsch-englischen Wörterbuches. Durch Einführung in die einfachsten Grundzüge der Wortbildung, durch Erklärung neuer Wörter mittels schon bekannter, durch die Auflösung langer und schwieriger Sätze in ihre Bestandteile oder durch die Erklärung solcher Schwierigkeiten mittels dem Schüler schon vertrauter Wendungen führt man ihn in das Wesen der Fremdsprache mit einer Unmittelbarkeit ein, die bei der früheren Methode schlechterdings undenkbar war. Ferner stellt man dem Schüler Hilfsmittel zur Verfügung, die es ihm ermöglichen, sein Verständnis des Gelesenen zu beweisen, ohne stets in die Muttersprache zu übersetzen. Durch Fragen, die ihm oft die Wendungen bringen, durch die er den Ideengehalt wiedergeben kann, durch Übertragung der erhabenen Sprachweise des Literaturdenkmals in das Alltagsidiom, durch Anleitung zur freien Reproduktion führt man ihn zu der Erkenntnis, dass er sich ohne die Übersetzungskrücke auf dem glatten, fremden Boden mit stets wachsender Sicherheit bewegen kann.

Doch dürfen wir bei all diesen Vorzügen nicht vergessen, dass in den vorgeschrittenen Klassen, besonders an den Colleges, bei folgerichtiger Durchführung der neuen Lehrweise das rein literarische Interesse nur zu leicht ins Hintertreffen gedrängt wird. Es muss immer wieder betont werden, dass der Lehrer, der mit einer Klasse *Minna von Barnhelm, Wallenstein, Iphigenie,* den *Prinzen von Homburg* oder *Michael Kohlhaas* liest, nicht nur Sprachlehrer sein darf, sondern geradezu verpflichtet ist, unserer ungebildeten und unbelesenen Jugend einen weiteren

geistigen Horizont zu entrollen. Unseres Erachtens besteht gerade hierin das schwierigste Problem in den vorgeschrittenen Klassen. Hier tut Nachdenken und viele Diskussion not.

Heutzutage stimmen wohl die meisten Lehrer darin überein, dass beim Lesen so wenig wie möglich übersetzt werden soll. Zwar ist es nach unserem Dafürhalten wenigstens kein Verbrechen, verwickelte oder sonst schwierige Stellen, die sich nicht ohne weiteres in einfache deutsche Prosa übertragen lassen, kurzerhand ins Englische zu übersetzen, wenn nur der Ton in der Klasse als ganzer ein deutscher bleibt. Denn das Interesse am Gegenstand erlahmt nur zu leicht bei jungen Leuten von 17 bis 21 Jahren, wenn sprachliche Schwierigkeiten in zu ausgiebiger Weise erörtert werden. Es ist sogar wünschenswert, hier und da das Deutsche einmal während einer ganzen Stunde fallen zu lassen. Nach Beendigung der Lektüre eines Textes kann man eine Besprechung in englischer Sprache einfügen, um einmal allen Mitgliedern der Klasse Gelegenheit zu geben, ihre Meinungen frei auszudrücken.

Beides, Sprachgefühl sowohl als Erweiterung des geistigen Ausblicks, kann gefördert werden durch regelmässig gehaltene deutsche Vorträge seitens des Lehrers. In höheren Klassen sollte ein solcher einmal in der Woche stattfinden. Diese Vorträge können direkt aus dem Diktat entstehen und daher schon gegen Ende des zweiten Jahres im Mittelschulunterricht in bescheidener Weise einsetzen. Zuerst einfach und langsam gehalten, entwickeln sie sich allmählich, so dass im dritten und vierten Jahre die Schüler imstande sein, ziemlich rasch nachzuschreiben und auch mündlich zu berichten. Von Anfang an müssen die Aufzeichnungen aufs sorgfältigste nachgesehen werden und zwei oder drei Mitglieder der Klasse müssen jedesmal statt eines schriftlichen einen mündlichen Bericht vor der Klasse abgeben. Auf diese Weise wird der Wortschatz—besonders aber der „unbewusste"—des Schülers in kurzer Zeit mächtig gefördert, während sein Augenmerk nicht lediglich auf das rein Sprachliche gerichtet ist.

Da in unseren Klassen an den Colleges eine grosse Minderzahl der vorgeschrittenen Schüler sich dem deutschen Lehrfach widmen will, so ist es geradezu vital für uns, dass diese Studenten einerseits ein feines Gefühl für die Sprache, andererseits aber ein lebhaftes Interesse für deutsches geistiges Leben, für deutsche Art, deutsches Wesen entwickeln. Aber auch diejenigen, die Deutsch nur als „culture-study" treiben, kommen bei dieser Unterrichtsweise nicht zu kurz. Sie entdecken, dass sie sich in das Deutsche eingefühlt haben, dass sie mit immer wachsender Leichtigkeit schwierige deutsche Texte lesen können, und dass sie eine Grundlage gelegt haben, auf der sie in späteren Jahren, bei günstiger Gelegenheit, weiter bauen können. Nach sehr kurzem Aufenthalt drüben, ist es ihnen dann ein leichtes, Vorträgen auf deutschen Hochschulen zu

folgen und sich die Umgangssprache anzueignen. Dabei hat sich bei ihnen die Empfindung entwickelt, dass die deutsche Sprache das Gewand ist, in dem ein grosser Kulturgedanke steckt.

Camillo von Klenze.

New York. **Henrietta Becker von Klenze.**

Die Lautschrift im deutschen Unterricht.

Im grossen und ganzen hat die Reformmethode im deutschen Unterricht in Amerika schon heute den Sieg davongetragen; Max Walter gebührt ein grosser Teil des Dankes für ihren raschen Fortschritt.

„Im grossen und ganzen" hat sie gesiegt; die Einschränkungen, die der Satz in sich schliesst, beziehen sich teils auf ihre Verbreitung, teils auf die Art ihrer Anwendung. Dass übervorsichtige Vertreter älterer Anschauungen ihr noch vielfach zweifelnd gegenüberstehen, ist nicht zu verwundern und gereicht ehrlichen Warnern nicht zur Unehre; dass da und dort Unwissenheit und Trägheit, das Wesen und die Ziele der Reformmethode gründlich verkennend, an einem selbstgeschaffenen Zerrbild der neuen Lehrart hämisch mäkeln, ist wohl tief zu bedauern, aber für den Kenner unsrer Verhältnisse nicht überraschend. Die grosse Mehrheit der führenden Lehrer im Lande steht ihr mit freundlichem Verständnis gegenüber, und es ist im allgemeinen eher zu begrüssen als zu verwerfen, dass sich ein gesundes Bestreben zeigt, in Einzelheiten der Anwendung nicht dem europäischen Vorbild bedingungslos zu folgen, sondern unsern Bedingungen Rechnung zu tragen. Soweit der deutsche Unterricht in Frage kommt, werden mit mehr oder weniger treffenden Gründen namentlich diese Abweichungen vertreten: es ist weniger Gewicht auf die Umgangssprache als auf die Literatursprache zu legen; lebendige Handlung spielt im Unterricht eine verhältnismässig geringe Rolle; deutsch-englische Vokabularien gelten (leider — vorläufig noch) als unentbehrlich. Zum Teil gehen diese Abweichungen mit fast zwingender Notwendigkeit aus unsern Schulverhältnissen hervor, und zum Teil werden wir vielleicht im Laufe der Zeit noch davon loskommen; jedenfalls geben sie keinen Anlass zu ernstlicher Unzufriedenheit.

Schlimmer als diese nicht ganz unberechtigten Besonderheiten ist eine Unterlassungssünde, die in unsern Schulen gegenwärtig fast allgemein ist: die gänzliche Vernachlässigung der *Lautschrift,* die leider nur zu oft mit Vernachlässigung der Lautkunde selbst Hand in Hand geht. Wer die Ursache dieses Übels aufrichtig zugeben will, wird kaum umhin können, in allererster Reihe an die geringe Zahl phonetisch gebildeter Lehrer und phonetisch eingerichteter Lehrbücher zu denken, die uns zur